

Apuntes de Psicología
2004, Vol. 22, número 2, págs. 213-226.
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología
de Andalucía Occidental y
Universidad de Sevilla

Las interacciones educativas de padres con hijos con deficiencias auditivas. Una revisión desde la perspectiva del estatus auditivo de los padres

Alicia MUÑOZ SILVA

Universidad de Huelva

Jesús M. JIMÉNEZ MORAGO

Universidad de Sevilla

Resumen

En el presente artículo se realiza una revisión de las características de las interacciones educativas de padres con hijos con deficiencias auditivas. Para ello, se distingue entre las familias en las que los padres son oyentes de aquéllas en las que los padres también padecen pérdidas de audición. El análisis de las peculiaridades de las interacciones educativas en ambos tipos de familias arroja diferencias notables, principalmente relacionadas con la calidad de la estimulación del desarrollo que se proporciona a los hijos, en líneas generales más positiva en las familias en las que padres e hijos son sordos. El factor que explica las diferencias entre ambas familias es la diferencia o similitud de estatus auditivo entre padres e hijos. Las dificultades derivadas de la diferencia de estatus auditivo se superan cuando padres e hijos disponen de un código de comunicación común que sirve como vehículo para sus interacciones.

Palabras clave: interacciones educativas familiares, deficiencia auditiva infantil, padres oyentes, padres sordos.

Abstract

The aim of this article is to revise the characteristics of the educational interactions of parents with children with hearing loss. For it, we distinguish among the families in those that the parents are listeners of those in those that the parents also suffer audition losses. The analysis of the peculiarities of the educational interactions in both types of families throws remarkable differences, mainly related with the quality of the stimulation of the development that is provided to the children, more positive in general lines in the families in those that parents and children are deaf. The factor that explains the differences among both families is the difference or similarity of auditory status bet-

Dirección de la primera autora: Departamento de Psicología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Fuerzas Armadas, s/n. Campus de El Carmen, Pabellón 1. 21071 Huelva.
Correo electrónico: amsilva@uhu.es

Recibido: enero 2004. **Aceptado:** julio 2004.

ween parents and children. The difficulties derived of the difference of auditory status are overcome when parents and children have a common code of communication that is good as vehicle for their interactions.

Key words: family educational interactions, children with hearing loss, parents with normal hearing, deaf parents.

En la actualidad, no existen dudas acerca de la importancia que para el desarrollo infantil tienen las actividades y las interacciones en las que los niños y niñas participan dentro de su contexto familiar. Tanto es así que algunas de estas interacciones son denominadas interacciones familiares de carácter educativo y hacen referencia a los procesos de interacción entre padres e hijos a través de los que se promueve principalmente el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. La teoría que mejor ha explicado tales interacciones es el *enfoque sociocultural* (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1979; Wood, Bruner y Ross, 1976), que analiza en profundidad cómo en el curso de las mismas los padres van transmitiendo a sus hijos las herramientas y saberes de su cultura. Sin embargo, como señalan diversos autores (Palacios y González, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998) estas actividades educativas en las que participan padres e hijos son normalmente implícitas en su vertiente educativa, ya que ni unos ni otros son conscientes de la transmisión y la interiorización de conocimientos y habilidades.

El presente trabajo pretende revisar las principales aportaciones en relación a las peculiaridades de las interacciones educativas familiares cuando los hijos padecen pérdidas auditivas, problema que puede afectar a la comunicación entre padres e hijos y, por lo tanto, a las interacciones entre ellos. A la hora de analizar estas interacciones, la mayoría de los autores distinguen entre las familias en las que los padres son oyentes (que representan la mayor parte de los casos) de aquellas en las que los padres son sordos (Fernández Viader,

1993; Lou, 1999b; Marchesi, 1999; Suárez y Torres, 1998; Valmaseda, 1998b).

Interacciones educativas de padres oyentes con sus hijos con deficiencias auditivas

Al referirnos a las interacciones educativas de padres oyentes con sus hijos deficientes auditivos, debemos diferenciar las interacciones con hijos con pérdidas severas o profundas de audición de las establecidas con hijos con pérdidas leves o moderadas.

El grado de pérdida auditiva se clasifica en ligero, medio, severo y profundo en función de los umbrales de audición de la persona, considerando la respuesta en las frecuencias medias -500 a 1000/2000 Hz-, las fundamentales para la percepción del habla. La intensidad del sonido se mide en decibelios (dB). El umbral de audición es el punto a partir del cual el sujeto percibe el sonido. En la *deficiencia auditiva ligera o leve*, el umbral de audición se sitúa entre los 20 y los 40 dB; en la *deficiencia auditiva media*, el umbral está entre los 40 y los 70 dB; en la *deficiencia auditiva severa* se sitúa entre los 70 y los 90 dB; y en la *deficiencia auditiva profunda*, el umbral está por encima de los 90 dB (Lou, 1999a; Marchesi, 1999).

La mayoría de los estudios sobre la incidencia de la deficiencia auditiva en el desarrollo de los niños y niñas se han centrado en las repercusiones de las pérdidas severas y profundas de audición. Estos estudios ponen de manifiesto que los niños que las padecen tienen serias dificultades para el desarrollo de

la comunicación y el lenguaje oral (Fernández-Viader y Pertusa, 1995; González, 1996; Marchesi, 1999; Preisler, 1999; Silvestre, 1998; Triadó, 1991).

En el ámbito de las interacciones educativas familiares son varios los problemas con los que pueden enfrentarse los padres oyentes con hijos sordos con pérdidas severas o profundas. En la mayor parte de los casos, los padres no tienen conocimientos específicos acerca de la sordera y de cuál es el modo de comunicación preferente para las personas cuya principal vía de acceso a la información es visual. En estos casos, la familia debe aprender a comunicarse con su hijo, ya que no son efectivas las pautas normales de comunicación que se usan entre los oyentes. El principal obstáculo para ello es que la sordera limita enormemente el acceso de los niños a la información que les llega por vía auditiva, y retrasa notablemente, e incluso en algunos casos impide, la producción de lenguaje oral. Los estudios al respecto establecen que ya desde los primeros meses de vida, los intercambios comunicativos pueden mostrar problemas. Así, Gregory y Mogford (1981) observaron que las madres oyentes de hijos sordos tenían más dificultades que las madres oyentes de hijos oyentes para establecer dichos intercambios. Tales dificultades eran más evidentes en el establecimiento de la referencia conjunta, en los juegos y en la toma de turnos en la comunicación. Para diversos autores (Pressman, 1999; Silvestre, 1998; Valmaseda, 1998b), la principal raíz de estos problemas reside en la falta de recursos comunicativos para establecer una adecuada interacción. Estas dificultades comunicativas pueden dar lugar a una reducción de las interacciones madre-hijo. Además, a ello se añade el efecto negativo que pueden ejercer en las interacciones las posibles dificultades emocionales y de aceptación de la sordera

por parte de los padres oyentes (Benoit y de Torero, 1995; Cambra y Silvestre, 1998; Fernández Viader, 1995; Pressman, 1999; Valmaseda, 1998a, 1998b).

Por lo tanto, la comprensión de lo que supone la sordera severa o profunda es fundamental para enfrentar las posibles frustraciones en la comunicación con los hijos, la reorganización de la vida familiar o el esfuerzo que han de desplegar aquellos padres que están dispuestos a aprender sistemas de comunicación alternativos y/o complementarios a la lengua oral para relacionarse con los hijos, entre otras cuestiones. Es indispensable que los padres acepten a su hijo sordo y estén decididos a establecer vías de comunicación con él, proceso en el que necesitarán orientación. En algunas ocasiones, los padres mantienen expectativas sobre el desarrollo de sus hijos que pueden ser desajustadas, lo que puede favorecer que no estimulen el desarrollo de sus hijos de la manera más adecuada. Además, como señala Valmaseda (1998a), los padres de los niños y niñas sordos pueden empezar antes que los padres de niños oyentes a plantearse cuestiones relacionadas con las posibilidades de una vida independiente, con las relaciones afectivas o con el empleo, por lo que deben ser asesorados sobre las posibilidades reales de sus hijos y también sobre los recursos existentes en la actualidad para ellos -educativos, médicos, laborales, de ocio-. En este sentido, puede resultar muy positivo, tanto para el niño como para la familia, el contacto con otras familias con problemas similares y con personas sordas adultas. Los contactos con otras familias pueden servir para compartir experiencias y recursos para afrontar los problemas. Por otro lado, los adultos sordos, además de servir como modelos de identificación para los niños, son una fuente de tranquilidad para los padres ya que éstos pueden observar las

potencialidades de las personas sordas para llevar una vida independiente y plena. Estos encuentros pueden ser mediados inicialmente por los profesionales que atienden a las familias, asesorándoles sobre el momento y las personas adecuadas con las que establecerlos (Cambra y Silvestre, 1998; Silvestre y Valero, 1998; Valmaseda, 1998a).

La mayoría de las investigaciones que analizan las interacciones educativas padres-hijos con pérdidas severas o profundas se centran en el intercambio verbal y/o gestual entre las madres y los niños sordos en situaciones de juego libre (Fernández Viader y Pertusa, 1995; Gregory, Mogford y Bishop, 1979; González, 1996; Meadow-Orlans y Spencer, 1996; Musselman y Churchill, 1991; Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984; Power, Wood, Wood y MacDougall, 1990; Triadó, 1991). Esta forma de proceder es bastante frecuente en los estudios que analizan el lenguaje o las pautas de comunicación, ya que se considera que lo más importante es recoger el lenguaje que espontáneamente emplean los miembros de la díada. Dado que el problema más acuciante para los niños sordos tiene que ver con sus limitaciones para el acceso al lenguaje oral, éste es el tema que ha ocupado mayoritariamente a los investigadores que han estudiado esta deficiencia sensorial. En otra facetas del desarrollo infantil, como la dimensión intelectual o la socio-personal, cuando no se presenta ningún otro problema asociado a la sordera, el desarrollo de los niños y las niñas sordos es completamente normal, siempre que, como sucede con cualquier otro niño, se les proporcione los cuidados y la estimulación adecuados (Marchesi, 1999; Silvestre, 1998; Valmaseda, 1998b).

Los resultados de numerosas investigaciones ponen de relieve las dificultades de las madres oyentes para proporcionar un adecuado apoyo al desarrollo lingüístico de

sus hijos sordos. Así, por ejemplo, al igual que sucede con niños con otras necesidades educativas especiales, una de las principales características de estas madres es que tienden a dirigir y a controlar más la conducta de sus hijos que las madres de niños oyentes de la misma edad, quizás porque necesitan captar la atención del niño y dirigirla hacia sí mismas o hacia el contexto para hacerles llegar sus mensajes (Clemente, Sánchez y González, 1993; Fernández Viader, 1995; Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Goss, 1970; Marchesi, 1999; Musselman y Churchill, 1991; Pipp-Siegel, 1999; Silvestre, 1998; Suárez y Torres, 1998; Wood, 1983).

Esta mayor directividad del comportamiento materno se traduce en diversas conductas en los juegos y conversaciones que mantienen con sus hijos si las comparamos con las mostradas por madres en interacción con niños oyentes de la misma edad. Así, diversos estudios revelan un mayor uso de enunciados imperativos (Gregory, Mogford y Bishop, 1979; Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984), menos alabanzas y comentarios positivos (Goss, 1970; Wood, 1983), menos comentarios sobre los enunciados de sus hijos y más choques verbales por hablar simultáneamente (Gregory, Mogford y Bishop, 1979), y una menor cesión y promoción de la autonomía de sus hijos, al estructurar en gran medida su conducta en los juegos y actividades que realizaban juntos (Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Pipp-Siegel, 1999).

Según Valmaseda (1998a, 1998b), este estilo controlador puede ser también alimentado por determinadas actuaciones profesionales que demandan de los padres de niños sordos un papel más didáctico centrado generalmente en el aprendizaje del lenguaje oral. Este rol didáctico es también más directivo y controlador: típicamente, las madres tienden a controlar más los turnos comunicativos y

a formular preguntas y correcciones a las respuestas de su hijo, dejando pocos resquicios a la iniciativa infantil y a la observación paterna de las potencialidades de sus hijos. Este modo de enseñanza del lenguaje, que Clemente, Sánchez y González (1993) denominan instrucción directa, contrasta claramente con el proceso de andamiaje usado mayoritariamente por los padres de niños oyentes, en el que cobra gran importancia el seguimiento del foco de interés de los niños y niñas. A pesar de que no parece que el método de instrucción directa tenga efectos positivos en el desarrollo del lenguaje oral, en opinión de Power, Wood, Wood y Macdougall (1990), lo que ocurre es que el control ejercido por las madres en la conversación con sus hijos sordos es facilitador en los primeros estadios al proporcionar un andamiaje del desarrollo de la conversación, pero restrictivo y poco estimulante (al igual que con los niños oyentes) una vez que los niños sordos pueden realizar sus propias contribuciones a la conversación, ya que entonces no permite que sus hijos se impliquen de modo más activo en la misma.

Otra conducta de las madres de niños sordos que no favorece el desarrollo lingüístico de sus hijos es el reducido empleo de preguntas en comparación con las formuladas por las madres a sus hijos oyentes (Clemente, Sánchez y González, 1993; Goss, 1970). Además, cuando las formulan, las preguntas suelen estar destinadas a evaluar los conocimientos lingüísticos de sus hijos y centrarse en obtener denominaciones de objetos presentes, lo que parece relacionado con la pobreza expresiva y comprensiva del lenguaje de sus hijos sordos (Clemente, Sánchez y González, 1993). Los resultados de la investigación de Lartz (1993), en la que estudió cuatro diadas compuestas por madres oyentes y niñas sordas de 4 años de edad en situación de lectura de libros, mostraron que

estas madres, en comparación con las madres oyentes con hijos oyentes de la misma edad, hacían menos preguntas a sus hijas, siendo la mayor parte de ellas *preguntas tests*, es decir, preguntas cuya respuesta era conocida por las madres y a través de las que éstas pretendían verificar el nivel de los conocimientos de sus hijas. Por el contrario, eran bastante escasas las *preguntas verdaderas*, es decir, aquéllas mediante las que los padres piden al niño una información nueva que ellos mismos ignoran. La única excepción a la regla era la madre de la niña sorda de mayor edad y con mejor nivel lingüístico, lo que también es congruente con los datos de las interacciones madres-hijos oyentes, que muestran que este último tipo de preguntas son más frecuentes cuanto mayor es el nivel lingüístico del niño. Por otro lado, y en contra de lo esperado, no se observaron diferencias en el volumen de las *preguntas de reparación o aclaración* formulado a cada una de las niñas sordas, a pesar de que diferían en habilidades lingüísticas. A través de estas preguntas, las madres piden a los niños que repitan la comunicación previa, al no haber conseguido interpretar adecuadamente los mensajes infantiles. Además, en estas interacciones, destacaba la ausencia casi total de expansiones o confirmaciones de la actividad o emisiones infantiles. Todos estos datos indican que las madres pueden haberse ajustado al retraso lingüístico de sus hijos (los niveles de las niñas eran menores que los de los niños oyentes de 3 años) usando las preguntas simples que suelen dirigirse a los niños con niveles lingüísticos más bajos. Sin embargo, la casi ausencia de expansiones y la escasez de preguntas verdaderas, indican que no se estaba proporcionando a las niñas sordas las mejores oportunidades para el aprendizaje del lenguaje.

Otros estudios también han puesto de manifiesto que las emisiones maternales diri-

gidas a sus hijos sordos en forma declarativa suelen ser con mayor frecuencia denominaciones sobre la realidad presente, mientras otras formas de declarativas más complejas eran más frecuentemente dirigidas a niños oyentes de la misma edad (Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984).

Los resultados de algunas investigaciones muestran que este patrón de conducta de las madres de niños sordos se mantiene incluso cuando se estudia a estos niños equiparándolos a los oyentes en función de su nivel lingüístico y no en función de su edad. Así, en estos casos, a pesar de que las diferencias en el estilo de las madres disminuyen, permanecen el control de la interacción, el reducido empleo de preguntas y la escasa complejidad sintáctica y cognitiva de los enunciados (Clemente, Sánchez y González, 1993; Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984).

El comportamiento de las madres tiene su contrapartida en diversas conductas de los niños, como la escasa iniciativa y participación en las actividades conjuntas. Así, por ejemplo, Cross, Nienhuys y Kirkman (1985) hallaron que niños sordos de 2 y 5 años de edad eran menos participativos y tomaban menos la iniciativa en las interacciones, tanto a nivel verbal como no verbal, que niños oyentes emparejados con ellos en función de la edad y el desarrollo lingüístico. Además, los niños oyentes respondían de modo más adecuado a las iniciativas de sus madres. También Lartz (1993) destaca la escasa iniciativa de las niñas sordas en la comunicación, lo que daría a sus madres pocas oportunidades para poner en práctica estrategias como las expansiones o confirmaciones de la actividad o de las emisiones infantiles. En opinión de estos autores (Cross, Nienhuys y Kirkman, 1985; Lartz, 1993), estos datos pueden proporcionar apoyo a la hipótesis de que los rasgos específicos del lenguaje ma-

terno dirigido a los niños sordos pueden no sólo ser fruto de su adaptación a los déficits receptivos de sus hijos, sino también ser reflejo de la reducida participación de sus hijos en las interacciones comunicativas.

Los estudios realizados en el ámbito de la estimulación paterna del desarrollo cognitivo de los niños y niñas sordas son menos numerosos. Aún así, los datos disponibles indican que las madres de niños sordos dirigen a sus hijos emisiones menos complejas sintáctica y semánticamente que las madres a sus niños oyentes de la misma edad (Gregory, Mogford y Bishop, 1979; Nienhuys, Cross y Horsborough, 1984; Nienhuys, Horsborough y Cross, 1985). Además, el contenido de las demandas de distanciamiento de estas emisiones se sitúa fundamentalmente en un nivel de distanciamiento bajo, siendo mucho más infrecuente que con los niños oyentes el empleo del distanciamiento medio y alto (Nienhuys, Horsborough y Cross, 1985).

Parece claro, como señalan algunos autores (Lyon, 1985; Nienhuys, Horsborough y Cross, 1985; Power, Wood, Wood y MacDougall, 1990), que el desarrollo del lenguaje oral en el niño sordo educado con métodos orales de comunicación no es parejo a otros aspectos de su desarrollo y que las madres, al intentar ajustarse al desarrollo lingüístico de sus hijos, normalmente no actúan de acuerdo a las necesidades y potencialidades de su desarrollo cognitivo y social. Por ejemplo, los resultados de la investigación de Power, Wood, Wood y MacDougall (1990) indican que las madres ajustaban las emisiones que dirigían a sus hijos más en función de las habilidades lingüísticas de los niños que de su edad o su desarrollo cognitivo. En este sentido, resultan muy ilustrativos los resultados del estudio de Gönen y Yilmaz (1999) sobre los hábitos de lectura de padres de niños preescolares con y sin déficits auditi-

vos. Esta investigación reveló que los padres de los niños sin problemas auditivos daban más importancia a la lectura como medio de fomentar el desarrollo cognitivo, mientras que los padres de los niños con problemas de audición destacaban más la estimulación del desarrollo del lenguaje. Otra diferencia entre ambos grupos de padres es que los padres de los niños con deficiencias auditivas no leían a sus hijos para distraerles, divertirles, relajarles o estimular su imaginación, mientras que los padres de niños oyentes esgrimían todas estas razones como motivos para leer a sus hijos.

Como se puede deducir de lo expuesto anteriormente, parece evidente que las interacciones educativas de los padres oyentes con sus hijos sordos encierran un menor potencial estimulador del desarrollo cognitivo y lingüístico que en el caso de los niños oyentes. En este sentido, señala Koester (1992) que cuando los hijos presentan determinados problemas como la sordera, el “repertorio intuitivo” de los padres oyentes puede no adaptarse adecuadamente a las necesidades perceptuales y comunicativas de estos niños, con lo que los padres serán menos capaces de interpretar las señales infantiles de una manera sensible y flexible. Abundando en esta misma idea, Meadow-Orlans y Spencer (1996) afirman que cuando el desarrollo infantil se ve comprometido por algún problema como la pérdida auditiva, las habilidades parentales pueden llegar a funcionar menos adecuadamente. Por otro lado, las necesidades especiales del niño pueden producir en los padres sentimientos de inadecuación, dando como resultado una espiral de interacción insatisfactoria.

Lartz y McCollum (1990) nos proporcionan un claro ejemplo de las diferencias en la estimulación que los padres pueden proporcionar a sus hijos sordos en relación a otros

hijos sin problemas auditivos. Estas autoras examinaron el uso de preguntas de una madre oyente a sus dos hijas gemelas dicigóticas de tres años y medio (en interacciones diádicas), una de las cuales era sorda profunda. El medio de comunicación empleado en la lectura era la *comunicación total*, en la que se utiliza simultáneamente elementos de la lengua oral, de la lengua de signos y del lenguaje gestual. Los resultados indican que la madre dedicaba más tiempo a leer a la niña con problemas auditivos, pero hacía más preguntas a su hija oyente. También se hallaron variaciones en el tipo de preguntas. Aunque las preguntas de la madre a ambas niñas iban dirigidas a comprobar sus habilidades cognitivas y lingüísticas, las preguntas a la niña sorda fueron efectuadas principalmente de forma no lingüística, por ejemplo, señalando un dibujo y mirando a la niña, lo que era infrecuente con su otra hija. Además, si comparamos las preguntas formuladas de forma verbal a ambas niñas encontramos que las preguntas dirigidas a la gemela oyente eran más complejas lingüística y cognitivamente, con demandas de distanciamiento más elevadas. Estos resultados, en opinión de estas autoras, pueden interpretarse como indicativo del ajuste materno a las habilidades actuales de cada una de sus hijas, principalmente en el terreno lingüístico. Sin embargo, también pueden ser consecuencia de escasas habilidades maternas en el uso de la comunicación signada. En cualquier caso, la reducción de la complejidad puede tener consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo y lingüístico de la niña sorda, y debe plantearse que si tales intercambios lingüísticos complejos y adecuados al nivel cognitivo del sujeto no pueden realizarse a través del lenguaje verbal, es necesario que los padres lleguen a dominar otro tipo de sistema comunicativo, como el lenguaje de signos, que les permitan

establecerlos, no contentándose con el uso de gestos en la comunicación.

Como es lógico, la situación cambia cuando los padres disponen de medios eficaces para comunicarse con sus hijos. Así, las madres que no han participado en ningún programa de orientación y consejo familiar y no cuentan con los rudimentos de la comunicación signada, controlan más la conducta de sus hijos que las que han recibido este entrenamiento. De este modo, las madres que establecen un canal de comunicación efectivo con sus hijos sordos se sienten más competentes, más tranquilas y son menos directivas y más responsivas con sus hijos (Harrigan y Nikolopoulos, 2002; Marchesi, 1999; Silvestre, 1998; Suárez y Torres, 1998). Como indican Suárez y Torres (1998), si los esfuerzos educativos de la familia no están bien asesorados pueden producirse graves decepciones y pérdidas en la eficacia de la comunicación familiar. En muchos casos, será necesario luchar contra los prejuicios que todavía existen acerca de la comunicación gestual y signada, a pesar de que los efectos positivos de este tipo de comunicación han sido destacados por numerosos autores (Clemente y Valmaseda, 1991; Fernández Viader, 1993; Fernández Viader y Pertusa, 1995; Marchesi, 1999; Musselman y Churchill, 1991; Triadó, 1991). La importancia de los gestos, así como del contacto físico, es crucial en las interacciones más tempranas, y poco a poco cederán su importancia a la comunicación signada y/u oral (Fernández Viader y Pertusa, 1995; Marchesi, 1999; Suárez y Torres, 1998). También puede ser necesario orientar a la familia en su labor socializadora, principalmente para evitar la sobreprotección o que los padres sean demasiado permisivos con el comportamiento de los hijos, lo que se observa con cierta frecuencia en las familias de padres oyentes con hijos sordos

(Fernández Viader, 1995; Marchesi, 1999; Valmaseda, 1998b).

Resulta evidente, por lo que hemos dicho, la repercusión que la presencia de deficiencias auditivas severas o profundas en los hijos puede tener en el devenir de las interacciones educativas en las familias en las que los padres son oyentes. Sin embargo, la literatura es escasa en relación al análisis de las interacciones entre padres e hijos con deficiencias auditivas menos graves, ya que, en general, cuando se incluyen niños con deficiencias auditivas medias o ligeras en las muestras de sujetos, los resultados de las investigaciones no aparecen diferenciados en función del grado de deficiencia auditiva (véase por ejemplo, Pipp-Siegel, 1999). Los estudios sobre deficiencias auditivas menos graves se centran más bien en el desarrollo del lenguaje y el habla en estos niños, revelando que pérdidas auditivas de leve a moderadas (Psarommatis, Goritsa, Douniadakis, Tsakanikos, Kontrogianni y Apostolopoulos, 2001; Torres, Rodríguez, Santana y González, 1995; Yoshinaga-Itano, 1999) y, en concreto, pérdidas de carácter ligero o leve pueden retrasar el desarrollo del habla y el lenguaje (Muñoz y Sánchez, 2001; Nozza, 1994; Schönweiler, Ptok y Radü, 1998; Yoshinaga-Itano, 1999). Dado que, como hemos visto, el desarrollo del lenguaje puede estar afectado también en niños con deficiencias auditivas ligeras o medias, no es arriesgado apuntar que posiblemente las interacciones educativas familiares presenten algunas de las características de los patrones referidos para las familias con hijos sordos con pérdidas más severas. En uno de los estudios existentes en torno a este tema (Muñoz, 2003) se muestran resultados que apuntan en esta dirección. Así, al analizar las interacciones entre una madre y sus dos hijos gemelos, uno de ellos con una deficiencia

auditiva leve, se halló que la madre mostraba una gran preocupación por el desarrollo lingüístico de su hijo hipoacúsico, desarrollando con él interacciones con una clara finalidad de enseñanza del lenguaje, con un énfasis materno en la enseñanza directa de vocabulario. Sin embargo, no se observó que la madre descuidase con este hijo la estimulación del desarrollo cognitivo, a diferencia de lo referido para las madres de niños sordos con pérdidas más severas de audición.

Interacciones educativas de padres sordos con sus hijos con deficiencias auditivas

Las familias en las que padres e hijos son sordos suelen tener resueltos los problemas comunicativos si los padres manejan la lengua de signos de su comunidad. En estos casos, los hijos aprenden la lengua de signos que se utiliza en el contexto familiar de la misma forma que los niños oyentes aprenden la lengua oral, y esta lengua les sirve como vehículo de los aprendizajes que realizan en dicho contexto. De este modo, los niños pueden participar en las conversaciones familiares, manifestar sus sentimientos y deseos y sentirse uno más en la familia.

Los resultados del estudio de Fernández Viader (1993) reflejan las diferencias entre padres sordos y oyentes. En él, se analizan los intercambios comunicativos establecidos entre una niña sorda y sus padres oyentes y entre otra niña sorda y sus padres sordos. Los padres sordos establecieron intercambios con su hija con alternancia de turnos (equiparables a los que se producen en una conversación normal entre oyentes), incorporaron mayor número de conductas visogestuales, incluidos los signos de la lengua de signos, y tendieron a comunicarse con su hija con comunicación simultánea:

lengua de signos y habla. Además, los padres sordos sólo emitían gestos y signos comunicativos cuando la niña miraba hacia ellos, no detectándose incomprendimientos en la comunicación entre esta niña sorda y sus padres. Por otro lado, los padres oyentes utilizaban básicamente el lenguaje oral para comunicarse con su hija, hablándole incluso cuando la niña no les estaba mirando. En contraste con la familia anterior, tanto la niña como los padres evidenciaban dificultades de comprensión mutua. No obstante, parece que los padres oyentes paulatinamente fueron recurriendo a conductas comunicativas gestuales y al uso de la comunicación signada, es decir, se iban adaptando progresivamente a la sordera de su hija. Según esta autora, es evidente que las diferencias entre ambas familias se debían principalmente a la presencia en el caso de los padres sordos de un código de comunicación común o compartido con el hijo -el lenguaje de signos- que facilitaba la negociación de significados.

Las investigaciones sobre los intercambios comunicativos de madres sordas signantes con sus hijos sordos en edades tempranas revelan que las madres sordas adaptan su comunicación y realizan modificaciones en el lenguaje de signos cuando establecen interacciones con sus hijos, al igual que las madres oyentes con hijos oyentes realizan las adaptaciones del lenguaje oral típicas del habla maternal. Entre las principales características de estas interacciones destacan (Valmaseda, 1998b):

- 1) La comunicación se basa fundamentalmente en el contacto físico y visual.
- 2) Las madres emplean una amplia variedad de estrategias comunicativas: signos, habla, dactilología.

- 3) Los signos se realizan en el campo de visión del niño, aunque no sea el lugar de articulación exacto.
- 4) Las madres signan teniendo en cuenta lo que atrae la atención de los niños.
- 5) Las madres son muy sensibles al problema de la atención dividida y proporcionan oportunidades para relacionar signos-contexto.

En relación con lo anterior, pero centrándose en la lectura compartida de libros, Lartz (1999) ha descrito cómo los padres sordos suelen hacer la lectura de libros más significativa y gratificante para sus hijos gracias al empleo de una serie de estrategias destinadas a enfatizar la información visual:

- 1) La colocación del signo: los padres signan palabras o frases en los dibujos.
- 2) Los padres clarifican el texto o el dibujo mediante la demostración mediante signos de la acción dibujada o referida en el texto.
- 3) Conectan el texto con la experiencia del niño, esto es, signan un ejemplo de suceso o experiencia de la vida del niño que se relaciona con la historia del texto.
- 4) Los padres realizan demostraciones físicas de los cambios que suceden en las acciones o los personajes, por ejemplo mediante expresiones faciales o posturas corporales.

En contraste con lo anterior, Lartz (1999) sostiene que los padres oyentes no suelen emplear este tipo de estrategias en la lectura conjunta con sus hijos sordos. En opinión de esta autora, los profesores deberían asesorar a los padres y recomendar su empleo, siempre respetando el propio estilo de lectura de los

padres, pues la experiencia demuestra que los padres aprecian este tipo de recomendaciones cuando comienzan a leer a sus hijos sordos. Así, además de contribuir a hacer la lectura más significativa y agradable para sus hijos, el empleo de estas pautas de lectura puede hacer que los padres se sientan más cómodos en esta situación, lo que probablemente hará que lean a sus hijos más a menudo, con las repercusiones positivas que esto puede tener para el desarrollo de los niños.

Conclusiones

Como hemos podido ver por lo expuesto hasta aquí, existen muy claras diferencias entre padres oyentes y padres con pérdidas auditivas cuando se relacionan con sus hijos con deficiencias auditivas. Así, al hablar de las interacciones educativas que establecen padres oyentes y niños con deficiencias auditivas severas o profundas, hemos referido que diversas investigaciones ponen de relieve que los padres de estos niños, debido a las dificultades de sus hijos con el lenguaje oral, parecen centrarse en la enseñanza directa del lenguaje, desarrollando un estilo restrictivo y controlador que, además, es poco sensible al aumento de las habilidades lingüísticas de los niños y niñas. El excesivo énfasis en la enseñanza de vocabulario provoca también que, en general, la estimulación de la capacidad de abstracción y de usos descontextualizados del lenguaje queden en un segundo plano, dirigiendo a los niños y niñas mensajes de un nivel de distanciamiento bajo que, por tanto, resultan potencialmente muy poco estimulantes de su desarrollo cognitivo.

Por el contrario, los padres sordos que manejan la lengua de signos propia de su comunidad lingüística establecen con sus hijos, gracias a esta lengua, interacciones similares a las de los padres oyentes con sus hijos

oyentes, en las que padres y madres realizan adaptaciones de este lenguaje para facilitar su adquisición por parte de sus hijos e hijas. Este código compartido les sirve también para promocionar la progresiva separación de sus hijos sordos del entorno espacio-temporal inmediato, estimulando su desarrollo cognitivo. Así pues, lo que parece marcar la diferencia entre las interacciones educativas de ambos grupos es la diferencia o similitud de estatus auditivo entre padres e hijos. Las dificultades asociadas a la diferencia de estatus auditivo parecen salvarse cuando se encuentra un código de comunicación común que puede conducir las interacciones entre padres e hijos.

Las diferencias halladas en las interacciones educativas de ambos tipos de familias, y las repercusiones que de ellas se derivan en relación a la promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños y las niñas con deficiencias auditivas, hacen necesario replantear una vez más la necesidad de buscar un medio de comunicación familiar efectivo y válido para lograr que estos niños puedan acceder lo más temprano posible a los aprendizajes que se realizan en el ámbito de la familia. La solución no es sencilla, pero no debemos perder de vista que los principales responsables de la educación infantil somos los adultos, seamos padres o profesores. Por ello, es a nosotros a quienes compete hacer el mayor esfuerzo para que los niños con deficiencias auditivas tengan las mismas oportunidades que los demás niños para desarrollarse. A los padres les corresponde el esfuerzo de aprender sistemas de comunicación alternativos cuando el lenguaje oral no sea un medio efectivo de comunicación con sus hijos. Y a los profesionales, la tarea de enseñar, orientar y ayudar a los padres a comunicarse y a estimular de la forma más adecuada el desarrollo de los niños y las niñas.

Las conductas desplegadas por los padres y las madres en las interacciones con sus hijos podrían hacerse más ricas y estimulantes si los distintos profesionales que trabajan en el ámbito del desarrollo infantil hiciesen ver a padres y madres el potencial estimulante de las actividades que realizan con sus hijos y les ayudasen a sacarles el máximo partido, a través de actuaciones concretas. Además, para que los padres desplieguen comportamientos estimulantes del desarrollo de sus hijos es necesario que sean sensibles a sus niveles de desarrollo y a sus posibilidades de crecimiento. En este sentido, distintos autores han subrayado la necesidad de hacer extensivos los programas de formación de padres que ayuden a mejorar las prácticas educativas de las familias. Los efectos de tales programas no sólo se muestran en el desarrollo infantil, sino también en la propia confianza y seguridad de los padres en su faceta educativa (Vila, 1998).

Otros programas más específicos serían los destinados a mejorar las interacciones comunicativas padres-hijos con deficiencias auditivas (como, por ejemplo, el desarrollado por Harrigan y Nikolopoulos, 2002). Estos programas deberán incidir principalmente en la mejora de la sensibilidad paterna a las capacidades y las posibilidades de los hijos y en la provisión de mecanismos y recursos comunicativos y educativos que resulten estimulantes para el desarrollo infantil. Además, deberán trabajar de modo muy especial aspectos concretos como la reducción de la directividad paterna en las actividades que realizan con sus hijos y paralelamente enseñar a los padres y madres a fomentar la iniciativa y la autonomía infantil, seguir de manera flexible los intereses infantiles y dar a los niños el tiempo suficiente para manifestar sus habilidades y lagunas en las interacciones que mantienen con ellos.

Referencias

- Benoit, V. y de Torero, M. (1995). Señales de llamada en psicopatología precoz del niño sordo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 75-83.
- Cambra, C. y Silvestre, N. (1998). Evolución social y afectiva. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (págs. 59-70). Barcelona: Masson.
- Clemente, R.A., Sánchez, P. y González, A.M. (1993). Estilo materno y adquisición lingüística infantil. El caso particular del niño sordo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 183-192.
- Clemente, R.A. y Valmaseda, M. (1991). La interacción comunicativa madre-hijo. El efecto de la sordera infantil congénita. *Lenguaje y Comunicación*, 7, 84-94.
- Cross, T.G., Nienhuys, T.G. y Kirkman, M. (1985). Parent-child interaction with receptively disabled children: some determinants of maternal speech style. En K. Nelson (Ed.), *Children's Language*. Vol. 5 (págs. 247-290). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández Viader, M. P. (1993). Sordera y estilos de comunicación en el hogar. Padres sordos y padres oyentes. *Fiapas*, 35, 48-53.
- Fernández Viader, M. P. (1995). Dificultades de la audición. En S. Molina (Dir.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (págs. 245-270). Alcoy: Marfil.
- Fernández Viader, M. P. y Pertusa, E. (1995). Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (3), 155-163.
- Gönen, M. y Yilmaz, S.A. (1999). The book reading habits of teacher and families to their hearing and hearing impaired kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7 (2), 5-15.
- González, A.M. (1996). El acceso al sistema lingüístico por parte del niño preescolar sordo. Un estudio evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 59-68.
- Goss, R.N. (1970). Language used by mothers of deaf children and mothers of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 115, 93-96.
- Gregory, S. y Mogford, K. (1981). Early Language Development in Deaf Children. En B. Woll, J. Kyle y M. Deuchar (Comps.), *Perspectives on British Sign Language and Deafness* (págs. 218-237). Londres: Croom Helm.
- Gregory, S. Mogford, K. y Bishop, J. (1979). Mothers' Speech to young hearing-impaired children. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 3 (2), 42-43.
- Harrigan, S. y Nikolopoulos, T.P. (2002). Parent interaction course in order to enhance communication skills between parents and children following pediatric cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 66, 161-166.
- Koester, L.S. (1992). Intuitive parenting as a model for understanding parent-infant interactions when one partner is deaf. *American Annals of the Deaf*, 137 (4), 362-369.
- Lartz, M.N. (1993). A description of mothers' questions to their young deaf children during storybook reading. *American Annals of the Deaf*, 138 (4), 322-330.
- Lartz, M.N. (1999). Teaching hearing parents to read effectively to their children who are deaf. *Teaching Exceptional Children*, 31 (5), 43-46.
- Lartz, M.N. y McCollum, J. (1990). Maternal questions while reading to deaf and hear-

- ing twins: A case study. *American Annals of the Deaf*, 135 (3), 235-240.
- Lou, M.A. (1999a). La deficiencia auditiva: sorderas e hipoacusias. En M. A. Lou y N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (págs. 107-122). Madrid: Pirámide.
- Lou, M.A. (1999b). La educación del niño deficiente auditivo. En M. A. Lou y N. López (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (págs. 123-135). Madrid: Pirámide.
- Lyon, M. (1985). The verbal interaction of mothers and their pre-school hearing-impaired children: A preliminary investigation. *Journal of The British Association of Teachers of the Deaf*, 9 (5), 119-129.
- Marchesi, A. (1999). Desarrollo y educación de los niños sordos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (págs. 240-271). Madrid: Alianza.
- Meadow-Orlans, K.P. y Spencer, P.E. (1996). Maternal sensitivity and the visual attentiveness of children who are deaf. *Early Developmental and Parenting*, 5 (4), 213-223.
- Muñoz, A. (2003). *Deficiencia auditiva y desarrollo infantil: Estudio observacional de las interacciones educativas de una madre con sus dos hijos gemelos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla.
- Muñoz, A. y Sánchez, M. (2002). Desarrollo del vocabulario y deficiencia auditiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXII (1), 9-14.
- Musselman, C. y Churchill, A. (1991). Conversational control in mother-child dyads. Auditory-Oral versus Total Communication. *American Annals of the Deaf*, 136 (1), 5-16.
- Nienhuys, T.G., Cross, T.G. y Horsborough, K.M. (1984). Child variables influencing maternal speech style. Deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17, 189-207.
- Nienhuys, T.G., Horsborough, K.M. y Cross, T.G. (1985). A dialogic analysis of interaction between mothers and their deaf or hearing preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 6, 121-140.
- Nozza, R.J. (1994). The effects of mild hearing loss on Infant Auditory Function. Infant Toddler Intervention. *The Transdisciplinary Journal*, 4 (4), 285-298.
- Palacios, J. y González, M.M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 277-295). Madrid: Alianza.
- Pipp-Siegel, S. (1999). Touch and emotional availability in hearing and deaf or hard of hearing toddlers and their hearing mothers. *Volta Review*, 100 (5), 279-298.
- Power, D. J., Wood, D.J., Wood, H.A. y MacDougall, J. (1990). Maternal control over conversations with hearing and deaf infants and young children. *First Language*, 10, 19-35.
- Preisler, G. (1999). The development of communication and language in deaf and severely hard of hearing children: implications for the future. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49 (1), 39-43.
- Pressman, L.J. (1999). A comparison of the links between emotional availability and language gain in young children with and without hearing loss. *Volta Review*, 100 (5), 251-277.
- Psarommatis, I.M., Goritsa, E., Douniadakis, D., Tsakanikos, M., Kontrogianni, A. D.

- y Apostolopoulos, N. (2001). Hearing loss in speech-language delayed children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 58, 205-210.
- Rodrigo, M.J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 261-276). Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schönweiler, R., Ptok, M. y Radü, H.J. (1998). A cross-sectional study of speech and language abilities of children with normal hearing, mild fluctuating conductive hearing loss, or moderate to profound sensorineural hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 44, 251-258.
- Silvestre, N. (1998). Desarrollo de la criatura sorda durante los primeros años de vida. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (págs. 13-25). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. y Valero, J. (1998). Valoración de las necesidades educativas y orientación psicopedagógica. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (págs. 71-92). Barcelona: Masson.
- Suárez, M. y Torres, E. (1998). Educación familiar y desarrollo del niño sordo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 465-481). Madrid: Alianza.
- Torres S., Rodríguez J.M., Santana R. y González A.M. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Triadó, C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI (3), 122-129.
- Valmaseda, M. (1998a). La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (págs. 273-323). Madrid: Siglo XXI.
- Valmaseda, M. (1998b). Las personas con deficiencia auditiva. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (págs. 223 -271). Madrid: Siglo XXI.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 501-519). Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje, Monografía 3*, 201-221.
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). Early speech development in children who are deaf or hard of hearing: Interrelationships with language and hearing. *Volta Review*, 100 (5), 181-211.